C.A.P.E.E.
RAPPORT
ANNUEL
1998-1999
Québec

COMITÉ
D'AGRÉMENT DES
PROGRAMMES DE
FORMATION À
L'ENSEIGNEMENT

OCTOBRE 1999

© Comité d'agrément des programmes
de formation à l'enseignement

1999 — 99-0732
ISBN 2-550-35081-2

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1999

100-04826/

Table des matières

Présentation 1

1 Les activités du CAPFE en 1998-1999 3

1.1 Les programmes de formation à l'enseignement secondaire 4

1.2 Les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire 4

1.3 Les programmes de formation à l'enseignement en adaptation scolaire 5

1.4 Les programmes de formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes 7

1.5 Les autres activités du CAPFE 7

2 La formation professionnelle à l'enseignement 8

2.1 Un rappel historique 9

2.2 Les acquis de la réforme 11

2.3 Les objectifs encore à atteindre 14

2.4 Des souhaits pour l'an 2000 18

3 Les travaux à venir 18

Annexe A Mandat et composition du CAPFE 23

Annexe B Membres du CAPFE en 1998-1999 29

Présentation

Le présent rapport contient trois parties. La première a trait aux travaux effectués par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) au cours de l'année 1998-1999. Durant cette période, le CAPFE a continué l'étude, en vue de leur agrément, des programmes de formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes.

La deuxième partie du rapport comporte une réflexion du CAPFE sur l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement. On y aborde notamment la question de la formation professionnelle à l'enseignement pour les futurs enseignants et enseignantes.

Enfin, la troisième partie présente les dossiers que le CAPFE étudiera durant les prochains mois.

1 Les activités du CAPFE en 1998-1999

Au cours de l'année 1998-1999, les membres du CAPFE ont tenu cinq rencontres ordinaires et ont procédé à la visite de trois universités.

Rappelons que le comité visiteur est un moyen que s'est donné le CAPFE pour procéder à l'analyse des programmes de formation à l'enseignement dans un contexte de proximité des milieux où se déroule la formation à l'enseignement. Ce comité permet aux membres d'entrer en contact avec les universités pour discuter, avec les personnes visées, de tout ce qui entoure la formation à l'enseignement. Les rencontres ont pour objet de constater l'assimilation, par le milieu universitaire, des orientations retenues pour la formation à l'enseignement, de vérifier la concordance entre les projets présentés et la réalité, de connaître le contexte et les conditions de mise en œuvre des programmes, d'obtenir un supplément d'information sur les projets présentés, de prendre en considération les suites données aux questions et aux remarques préliminaires formulées par le CAPFE au sujet des programmes, d'établir ou de renforcer les liens d'interaction entre l'université et le CAPFE et, enfin, de fournir à l'université une rétroaction sur les possibilités d'améliorer les programmes.

En 1998-1999, les trois universités qui ont reçu les comités visiteurs sont l'Université Concordia, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Les membres y ont étudié tous les nouveaux programmes de formation à l'enseignement déjà donnés dans ces universités, ainsi que les projets de programmes touchant l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Ces trois visites complètent la première tournée des universités par les membres du CAPFE.

En 1999-2000, les comités visiteurs entreprendront une deuxième tournée des universités. Afin d'alléger le travail de ces comités ainsi que la préparation des dossiers d'analyse par les universités, cette nouvelle série de visites pourrait donner lieu à des évaluations plus ciblées. Elles porteraient, par exemple, sur des

programmes ou des aspects de programmes déterminés en fonction d'une université particulière, de façon à voir comment celle-ci a tenu compte des avis, suggestions ou commentaires formulés par le CAPFE durant les années antérieures.

1.1 Les programmes de formation à l'enseignement secondaire

La période d'agrément des programmes de formation à l'enseignement secondaire aurait normalement dû se terminer au cours de l'année 1998-1999. Les universités auraient alors soumis au CAPFE, pour analyse, de nouvelles versions de ces programmes pour qu'il puisse procéder à un nouvel agrément. Cependant, après avoir consulté les universités et avoir reçu l'autorisation du ministre de l'Éducation, le CAPFE a retardé le rappel, pour analyse, des programmes de formation à l'enseignement secondaire. Cette décision a été prise dans le contexte de la réflexion entourant la réforme du curriculum au secondaire. Les membres du CAPFE ont en effet jugé qu'il valait mieux attendre de voir quelles seront les orientations définitives retenues par le ministre et poursuivre la réflexion sur les besoins de formation à l'enseignement qu'entraîneront les futures décisions ministérielles. Procéder immédiatement à l'agrément des programmes obligerait les universités à modifier à très court terme les projets qu'elles auraient soumis pour agrément en 1998-1999.

Comme l'année s'est écoulée sans que les orientations ministérielles aient été rendues publiques, les universités n'ont pas préparé de nouveaux projets. Le Comité ne prévoit donc pas procéder à l'analyse de ce type de programmes durant la prochaine année.

1.2 Les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire sont en place depuis septembre 1995. Le CAPFE aurait normalement dû, durant l'année 1998-1999, accompagner les universités dans la préparation de leurs dossiers

de programmes afin qu'elles puissent les soumettre pour analyse. Mais, là encore, le fait que le ministre n'ait pas fait connaître ses orientations en ce qui a trait au curriculum de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire amène les universités à retarder leurs projets de programmes et, par voie de conséquence, entraîne le retard du processus d'analyse de ces derniers par le CAPFE.

1.3 Les programmes de formation à l'enseignement en adaptation scolaire

Après l'étude de ces programmes, en 1996-1997, le CAPFE en était venu à la conclusion que les projets présentés ne pouvaient faire l'objet d'un plein agrément d'une durée de six ans. Les membres avaient pris cette décision après avoir constaté que les universités étaient dans l'impossibilité de répondre aux exigences du document intitulé *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*[1]. En pratique, cela avait donné lieu à deux blocs de programmes, le premier portant surtout sur la formation particulière en orthopédagogie et en orthodidactique et le second privilégiant plutôt la formation pédagogique générale, enrichie d'un fort complément en adaptation scolaire et sociale. Il faut ajouter qu'un autre programme se situait à mi-chemin de ces deux modèles et que les milieux scolaires anglophones avaient déjà signalé qu'ils préféreraient embaucher des enseignants et des enseignantes ayant reçu une formation pédagogique générale, mais qui pourraient poursuivre leurs études, par la suite, en adaptation scolaire.

Chacune des universités avait donc répondu à la demande de refonte des programmes en fonction de son histoire et de son expertise propres. Il en était résulté des améliorations notables par rapport à ce qui se faisait antérieurement dans ce domaine, mais, selon les membres, il n'était pas du ressort du CAPFE de choisir un modèle plutôt qu'un autre.

---

1. Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, 1996.

Devant cette situation, le CAPFE pensait qu'il était imprudent de procéder au plein agrément de ces programmes. Il croyait aussi qu'il était important que se poursuivent la réflexion au Ministère et le dialogue avec les partenaires concernant cette question, pour que les universités puissent avoir entre les mains un nouveau référentiel de compétences leur permettant d'élaborer plus facilement des programmes de formation pour la préparation à l'enseignement en adaptation scolaire dans le réseau scolaire québécois, de la maternelle à la fin du secondaire.

Le CAPFE avait donc agréé les programmes de formation présentés pour une période de deux ans. Durant cet intervalle, il souhaitait que le ministre de l'Éducation poursuive la réflexion avec tous les partenaires de la formation à l'enseignement en adaptation scolaire afin de clarifier les besoins du système scolaire dans ce domaine et d'établir, en conséquence, un ou des profils de formation appropriés ainsi qu'une liste de compétences réaliste.

Les universités visées s'étaient dites surprises et déçues de la décision du CAPFE. Après une rencontre à laquelle participaient des représentants du CAPFE, du ministère de l'Éducation et des universités, il avait été convenu que la durée de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement en adaptation scolaire serait portée à quatre ans. Durant ce temps, on s'était mis d'accord pour réfléchir sur la question, de façon à préciser les volontés ministérielles en la matière. Le CAPFE avait évidemment accepté d'adapter sa politique d'agrément aux orientations qui seraient retenues.

Au cours de l'année 1998-1999, la réflexion ministérielle s'est poursuivie. Le CAPFE a d'ailleurs participé à une rencontre à laquelle des partenaires du domaine de la formation à l'enseignement en adaptation scolaire avaient été convoqués pour tenter d'en arriver à un consensus sur cette délicate question. Malheureusement, l'année s'est écoulée sans que la nouvelle politique ministérielle soit arrêtée.

1.4 Les programmes de formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes

À l'instar de l'année précédente, l'essentiel des travaux du CAPFE a consisté, durant l'année 1998-1999, en l'analyse des programmes de formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. L'analyse de ces programmes sur une période de deux ans est due au fait que, pour la première fois de son histoire, le CAPFE devait procéder à l'analyse, en vue de l'agrément, de près de 30 programmes. Le retard de plusieurs universités dans l'acheminement de leurs programmes à la permanence, en 1997-1998, avait entraîné des délais importants pour confier les programmes à des experts externes ou encore pour faire une étude transversale des trois catégories de programmes. Les membres avaient donc pris la décision, l'an dernier, de ne procéder à l'étude complète, en vue de l'agrément, que des programmes reçus avant la fin de l'année 1997. L'étude des autres programmes avait été entreprise de façon à accorder des autorisations de départ, mais les décisions finales d'agrément n'ont été prises qu'au cours de la présente année.

En 1998-1999, le CAPFE a complété le travail d'analyse de ces programmes et a communiqué au ministre et aux universités ses décisions d'agrément. Comme nous le faisions remarquer l'an dernier, les membres du CAPFE ont été sensibilisés de façon particulière, durant le processus d'analyse de ces programmes, au fait que, dans plusieurs universités, la maîtrise d'œuvre de la formation échappait aux facultés ou aux départements des sciences de l'éducation. Ce constat a d'ailleurs fait l'objet d'une réflexion particulière dans le rapport annuel du Comité d'agrément pour l'année 1997-1998.

1.5 Les autres activités du CAPFE

En plus des travaux qui ont conduit à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, le CAPFE a été amené à se pencher sur différents dossiers qui lui étaient acheminés par les universités. Ces dossiers, pour la plupart, avaient trait à des

modifications mineures de programmes dont le CAPFE a simplement pris note, puisqu'elles ne nécessitaient pas de nouvel agrément. Ces modifications concernaient surtout des titres de cours, des appellations de programmes ou des changements mineurs à l'intérieur de quelques cours.

Le CAPFE a en outre eu des contacts ponctuels avec quelques universités pour faciliter la progression de certains dossiers et a rencontré des personnes du domaine de la formation pratique à l'enseignement dans la région de la Montérégie.

Pour ce qui est de l'étude des documents ministériels, les membres ont traité en priorité les orientations en ce qui touche le curriculum, dans la perspective de leurs répercussions sur la formation à l'enseignement. En ce sens, il a d'ailleurs pris en considération, pour l'analyse des programmes, les changements mineurs apportés dans les profils de compétence de la formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes.

2 La formation professionnelle à l'enseignement

Depuis le début de ses travaux, en 1992, le CAPFE a tenu à souligner dans tous ses rapports annuels les acquis de la réforme en cours ainsi que les chantiers sur lesquels il y avait lieu, à ses yeux, d'agir en priorité. Par le passé, le CAPFE a également souvent insisté sur les dangers de dérive de la réforme, notamment dans le cas de la formation pratique, de la formation dans les disciplines et de l'intégration de tous les aspects de la formation à l'enseignement.

Grâce à leurs contacts avec les personnes qui donnent l'enseignement et avec celles qui le reçoivent, sur les lieux mêmes où se déroule la formation à l'enseignement, les membres sont, en quelque sorte, placés au carrefour de toutes les activités de cette formation; leur intervention leur permet donc de porter un jugement sur ses diverses composantes pratiques et théoriques. Ainsi, le constat dressé dépasse largement le document écrit, c'est-à-dire le projet de programme en tant que tel, pour inclure les

témoignages des personnes en cause. Cette situation privilégiée découle surtout des visites des universités.

Dans le présent rapport annuel, le CAPFE désire aborder de façon particulière le concept de la « formation professionnelle à l'enseignement ». Il s'agit surtout, après un bref rappel historique, de tenter de dresser, dans un premier temps, un bilan des acquis en la matière. Ensuite, dans un deuxième temps, il s'agira de cerner les principaux champs dans lesquels les efforts de tous les partenaires doivent continuer à se conjuguer pour parvenir à une meilleure formation à l'enseignement au Québec.

2.1 Un rappel historique

Dès le début de la présente réforme de la formation à l'enseignement, les partenaires se sont mis d'accord pour souligner la nécessité d'affirmer que l'enseignement est un acte professionnel. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel de 1990-1991, qualifiait déjà l'enseignement d'acte réflexif débouchant sur la créativité, un acte s'apparentant à une sorte de recherche dans l'action. Il poursuivait en disant que l'acte d'enseigner a pour objet l'échange, le rapport entre personnes humaines responsables, le développement de l'autre (l'enfant, l'adolescent, l'adulte). C'est aussi, disait le Conseil supérieur, un acte complexe qui comprend des tâches très diversifiées, qui requiert un éventail de compétences et de qualités personnelles[2]. En 1992, dans le premier document qui allait servir de balise à la réforme de la formation à l'enseignement, le ministère de l'Éducation faisait siennes les affirmations du Conseil supérieur et soulignait notamment que l'acte d'enseignement pouvait être qualifié de professionnel en raison de son caractère de service public, des exigences éthiques qui lui sont propres et de la marge de manœuvre qui

2. Conseil supérieur de l'éducation. *Rapport annuel 1990-1991*.

le caractérise[3]. Il reprenait encore une fois les propos du Conseil supérieur de l'éducation en rappelant la nécessité de « reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte (l'acte d'enseigner) qui vise les apprentissages et le développement des personnes[4]... ».

À l'instar du rapport du Conseil supérieur, le document du ministère de l'Éducation mentionnait que la pratique quotidienne de l'enseignement est souvent marquée par l'isolement et par l'absence de rapports humains significatifs dans les relations avec les élèves et avec les collègues. Et le fait d'insister sur le caractère professionnel de la formation à l'enseignement constituait, aux yeux du Ministère, une façon de mieux sensibiliser les futurs enseignants et enseignantes à la nécessité du travail d'équipe, à la reconnaissance de l'expertise et de la compétence des collègues et des membres des autres catégories de personnel[5]. D'ailleurs, dès la parution du premier cahier ministériel à l'intention des universités, pour les aider à préparer leurs nouveaux projets de programmes de formation à l'enseignement secondaire, le ministère de l'Éducation situait au cœur même de la réforme de la formation à l'enseignement le caractère professionnel de la formation à acquérir. Avant les compétences à acquérir, avant les principes directeurs qui sous-tendent la réforme, le Ministère déclarait que l'orientation générale de la formation à l'enseignement était de pouvoir offrir une formation à caractère professionnel[6]. Cette orientation générale allait être reprise dans tous les documents subséquents du Ministère se rapportant aux autres secteurs ou ordres d'enseignement. De plus, la mise sur pied du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), en 1992, résulte également de la volonté du ministre de l'Éducation d'accentuer le caractère professionnel de la formation à l'enseignement. En effet, il se départait de certains de ses pouvoirs pour

---

3. Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. 1992.
4. Conseil supérieur de l'éducation. *Rapport annuel 1990-1991*.
5. Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation et des qualifications. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession, 1992*.
6. Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et des qualifications. *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, 1992.

confier à un organisme formé de professeurs d'universités et de professionnels de l'enseignement la tâche d'analyser et d'agréer les programmes de formation des futurs enseignants et enseignantes. La création, l'année suivante, du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant était une autre manifestation de la même volonté ministérielle.

En 1992 donc, tous les partenaires intervenant dans la formation des enseignants et des enseignantes, qu'ils soient du milieu universitaire, du milieu scolaire ou du ministère de l'Éducation, étaient parvenus à un large consensus sur la nécessité d'une formation professionnelle à l'enseignement. Ils s'étaient en outre entendus sur la mise en place d'un étroit partenariat entre l'école et l'université dans le processus de formation à l'enseignement. Il est vrai qu'il existait déjà des collaborations entre les universitaires et les enseignants dans la formation des futurs enseignants et enseignantes, mais tous faisaient le constat que la collaboration pouvait être poussée beaucoup plus loin et de façon plus systématique, dans le respect des compétences de chacun et de chacune.

C'est ce nouveau type de partenariat plus étroit et plus systématique que le présent rapport annuel du CAPFE tente d'analyser en en soulignant les acquis et les objectifs encore à atteindre. Ce sont les quatre années de visite des douze universités québécoises offrant des programmes de formation pour les futurs enseignants et enseignantes qui amènent les membres du Comité d'agrément à croire qu'ils sont en mesure d'esquisser un portrait des acquis en ce qui a trait au partenariat dans le domaine de la formation professionnelle à l'enseignement.

2.2 Les acquis de la réforme

Au cours de ces quatre années, les membres ont constaté que les efforts réciproques de dialogue et de collaboration entre le monde scolaire et le monde universitaire ont non seulement permis une importante diminution des préjugés et du climat de suspicion réciproques, mais ont généralement débouché sur une **collaboration** réelle

et efficace entre les parties intéressées. Nous ne voulons pas dire qu'il n'existait pas de coopération digne de mention avant la réforme, mais il s'agissait le plus souvent d'associations fondées sur des relations personnelles entre individus choisissant de travailler ensemble dans un domaine particulier de la formation à l'enseignement. Le virage de 1992 a permis l'éclosion d'un **dialogue** qui, à son tour, a donné naissance à un véritable **partenariat** de type institutionnel et professionnel entre l'université et l'école. Ce partenariat se bâtit lentement et progressivement dans le respect des compétences de chacun des partenaires; on a appris à se connaître, à se faire confiance et à travailler en commun en vue de la réussite des étudiantes et des étudiants.

La meilleure illustration de cette réussite consiste certainement dans **le succès d'ensemble de la formation pratique** à l'enseignement. Malgré la période de tension touchant l'utilisation des sommes prévues pour la formation pratique, la plupart des régions du Québec ont vu naître des projets créatifs pour l'encadrement et la supervision des stagiaires ainsi que pour la formation des maîtres de stages. Des tâtonnements et des maladresses ont pu également exister dans le domaine de l'évaluation des stagiaires, mais ici aussi on a su utiliser l'expertise de chacun et de chacune pour implanter des pratiques novatrices en la matière. Pour ce qui est du placement des stagiaires, il faut souligner les efforts gigantesques des personnes qui, tant à l'université qu'à la commission scolaire, ont procédé à la création de mécanismes pour assurer des places de stage. Il va sans dire, cependant, que le CAPFE est tout à fait conscient que cette réussite est fragile et que le système est actuellement à la limite de la capacité d'accueil. Les cris d'alarme du Comité pour attirer l'attention sur les dangers d'éclatement dus à la saturation des milieux d'accueil des stagiaires[7] n'ont d'ailleurs pas manqué dans le passé. Dans l'ensemble, heureusement, nous constatons que la formation pratique à l'enseignement est une grande réussite; d'où l'importance d'en préserver les acquis et de procéder

7. Voir les rapports annuels du CAPFE pour les années 1995-1996 et 1996-1997.

rapidement à la reconnaissance officielle du travail des enseignantes et des enseignants associés.

Il ne faudrait pas penser que le dialogue et le partenariat se limitent aux contacts entre le monde scolaire et le monde universitaire. Nous assistons également à **la découverte réciproque de deux univers à l'intérieur même de l'université**. Nous voulons évidemment parler ici de la collaboration entre les sciences de l'éducation et les facultés dites disciplinaires.

Au début de la réforme, lors de l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement secondaire, il n'a pas toujours été facile, dans plusieurs universités, de faire travailler à un projet commun de formation à l'enseignement des personnes qui percevaient la réforme comme une atteinte à leurs prérogatives ou comme la remise en cause de coutumes et de façons de faire traditionnelles. Le fait d'affirmer que la maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement serait désormais assumée par les sciences de l'éducation a surpris, voire choqué, certains membres des facultés disciplinaires. Ceux-ci comprenaient mal le sens de la réforme désormais axée sur une formation professionnelle à l'enseignement. De longues discussions et des compromis réciproques ont été nécessaires pour élaborer des projets de programmes faisant beaucoup plus de place à la didactique et à la formation pratique. Les tensions suscitées par la réforme ne se sont pas toutes atténuées. Le CAPFE considère néanmoins que la collaboration avec des personnes naguère isolées dans des milieux de travail complètement étrangers aux préoccupations de formation professionnelle à l'enseignement constitue en soi un acquis. Elle peut en outre se révéler un atout majeur pour valoriser la place des sciences de l'éducation à l'intérieur des universités. Même si la visite des universités a parfois révélé qu'il perdure des situations inacceptables dans la formation à l'enseignement, dans certains secteurs de la formation à l'enseignement secondaire, il reste que la formation dans les

disciplines, de façon générale, est désormais beaucoup mieux faite en fonction de la préparation à l'enseignement[8].

Cette collaboration entre les sciences de l'éducation et les disciplines est encore toute nouvelle dans le domaine des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Encore une fois, et peut-être plus qu'ailleurs, les traditions locales de formation font souvent en sorte que la maîtrise d'œuvre des sciences de l'éducation y est mal comprise ou perçue comme dérangeante ou menaçante. Les différents partenaires universitaires devront prévoir des façons pratiques de collaborer afin d'en arriver à une véritable formation professionnelle à l'enseignement dans ces disciplines dites de « spécialité ». Il y aura surtout lieu de voir comment la responsabilité des sciences de l'éducation pourra s'y exercer de façon créative et efficace.

2.3 Les objectifs encore à atteindre

Les acquis de la réforme dont il vient d'être fait mention, quoique nombreux, ne peuvent faire oublier que ce qui reste à accomplir ou à consolider dans les prochaines années constitue une tâche immense. Certains aspects ont déjà été abordés dans les rapports annuels précédents et nous n'y reviendrons pas ici. On peut penser notamment à des sujets comme l'intégration et la maîtrise d'œuvre de la formation, la formation pratique (particulièrement en ce qui a trait au placement des stagiaires) ainsi que la reconnaissance des maîtres de stage. Mais le CAPFE désire cette année mettre l'accent sur d'autres composantes de la formation professionnelle à l'enseignement qui, à ses yeux, devraient recevoir une attention particulière de la part du ministère de l'Éducation ainsi que de tous les intervenants et intervenantes en formation des futurs enseignants et enseignantes.

Le premier de ces aspects est ce qu'il est convenu d'appeler **la maîtrise de la langue d'enseignement** tant en langue orale qu'en langue écrite. Encore une fois, le CAPFE

8. Voir le rapport annuel du CAPFE pour l'année 1997-1998.

reconnaît les efforts et les réussites de plusieurs universités en ce qui a trait au resserrement des conditions d'admission pour ce qui est de la qualité de la langue écrite et parfois, quoique plus rarement, de la langue parlée. Mais les membres du Comité sont d'avis que la qualité du français écrit et parlé de tous les futurs enseignants et enseignantes devrait dépasser la simple réussite d'un test de français. On n'insistera jamais assez sur la responsabilité des enseignants et des enseignantes dans la promotion d'une langue française de qualité au Québec. Nous ne sommes pas les premiers à le dire, mais cette responsabilité est celle de toute l'école et non pas uniquement celle de l'enseignant ou de l'enseignante de français. Et pour que cette réalité puisse se traduire concrètement, il faut que, durant leur formation universitaire, les étudiants et les étudiantes soient sensibilisés à l'utilisation d'une langue correcte tant parlée qu'écrite. Tous les responsables de la formation à l'université et tous les maîtres de stage devraient faire preuve d'une exigence confinant à la sévérité quant à la qualité de la langue utilisée par leurs étudiants ou leurs étudiantes. Il ne s'agit pas de prôner un purisme déconnecté de la pratique quotidienne, mais bien d'encourager l'utilisation d'une langue française d'ici, correcte, avec une syntaxe et un vocabulaire appropriés. Est-il nécessaire de rappeler qu'on juge souvent la qualité et la compétence d'un professionnel ou d'une professionnelle par son utilisation du terme juste à l'intérieur de phrases claires? Il n'en va pas autrement ou il ne devrait pas en être autrement pour le professionnel ou la professionnelle de l'enseignement, bien au contraire. La visite des universités nous permet de croire que des efforts plus systématiques, qu'on pourrait sans doute qualifier d'institutionnels, pourraient et devraient être entrepris en ce sens. Depuis quelques années, au Québec, il y a émergence d'un consensus pour dire que la qualité du français écrit est la responsabilité de tous les enseignants et enseignantes de l'école ainsi que des universitaires de tous les champs du savoir. Le CAPFE est d'avis qu'il faut aller encore plus loin dans la formation des futurs enseignants et enseignantes et toucher même l'intervention précise dans le domaine du français parlé. L'utilisation d'une langue incorrecte, à l'université ou en stage, devrait être immédiatement soulignée, voire sanctionnée. Enfin, dans le cadre d'activités non créditées, on pourrait également envisager de mettre sur pied des cours ou des ateliers

de perfectionnement ou de mise à niveau. Il s'agit, en fait, d'offrir à l'étudiant ou à l'étudiante toutes les occasions lui permettant d'acquérir ou de parfaire une compétence fondamentale pour l'exercice de sa future profession d'enseignant ou d'enseignante. Rappelons d'ailleurs que c'est la responsabilité des universités de voir à ce que les étudiantes et les étudiants maîtrisent une langue orale et écrite de qualité.

On a beaucoup parlé des **compétences attendues** des futurs enseignants et enseignantes. Depuis la parution du premier cahier ministériel pour la préparation des projets de programmes de formation à l'enseignement secondaire, on a discuté de l'opportunité de détailler et de décortiquer les compétences à acquérir. On s'est par la suite inquiété de voir que la liste de compétences augmentait au fur et à mesure de la parution des profils de compétence en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en adaptation scolaire et dans les disciplines dites de spécialité. Le CAPFE se demande s'il n'y aurait pas lieu de simplifier tout le domaine des compétences attendues des enseignants et des enseignantes. On pourrait revoir les divers cahiers de charges produits par le ministère de l'Éducation pour essayer de mieux cerner, dans un premier volet, ce qu'on attend principalement d'un enseignant et d'une enseignante au Québec. Une deuxième partie de cet ouvrage refondu et consolidé pourrait aborder la question des secteurs et des niveaux particuliers de formation à l'enseignement. Cette façon de procéder permettrait d'avoir un seul ouvrage de référence pour la formation à l'enseignement. Cet outil, pensons-nous, pourrait mieux définir ce que sont les grandes compétences de base à acquérir pour devenir un professionnel ou une professionnelle de l'enseignement, quitte à laisser aux milieux locaux la tâche de déterminer la manière concrète d'y parvenir. Cette façon de faire serait à notre avis plus respectueuse des traditions de chaque établissement en matière de formation à l'enseignement. On peut se demander d'ailleurs si le moment de pause actuel dans la préparation des programmes, causé par la réflexion sur le curriculum au primaire et au secondaire, ne constitue pas un moment très opportun pour se livrer à cette opération de rationalisation et de simplification des compétences attendues du nouveau professionnel ou de la nouvelle professionnelle de l'enseignement.

Ce professionnel ou cette professionnelle devra toujours se soucier de poursuivre sa formation tout au long de sa carrière. Mais les premières années d'exercice sont capitales pour établir l'image qu'on se fait de la profession et pour consolider une confiance nouvellement acquise dans sa façon d'enseigner. Nous voulons aborder ici la question de **l'insertion professionnelle**. Celle-ci dépasse la responsabilité individuelle et fait appel non seulement à l'école en tant qu'institution, mais à tous les collègues qui ont à accueillir dans leurs rangs un nouveau membre de ladite profession. Au-delà des activités d'accueil et d'accompagnement du début de l'année scolaire, la nouvelle enseignante et le nouvel enseignant doivent pouvoir compter sur le personnel enseignant en place pour faciliter leur insertion dans la profession. Les journées pédagogiques et les réunions de département fournissent des occasions privilégiées de formation continue et de réflexion sur la profession. Les rencontres informelles dans des cadres plus conviviaux peuvent aussi être des moments de discussion sur ses méthodes d'enseigner et ses manières de résoudre des situations plus ou moins complexes se présentant au quotidien. Mais on peut se demander si la profession en tant que telle ne pourrait pas apporter une autre forme de contribution capitale à l'insertion professionnelle par une répartition des tâches plus appropriée pour les personnes nouvellement entrées dans la profession. Le CAPFE est conscient que l'organisation actuelle du travail fait en sorte que les enseignantes et les enseignants plus âgés ont la préséance dans la répartition des tâches au début de l'année scolaire. Sans remettre en cause ces acquis des conventions collectives, n'y aurait-il pas lieu d'envisager une répartition des activités démontrant mieux la préoccupation de tous les professionnels et de toutes les professionnelles d'accueillir la relève, de contribuer à sa formation et à son insertion en lui facilitant la tâche lors de son entrée en fonction? Aux yeux des membres du Comité, le fait de confier systématiquement les groupes les plus lourds aux nouveaux enseignants et enseignantes constitue un handicap pour la personne elle-même et pour les élèves. De plus, la profession dans son ensemble ne gagne rien à maintenir cette pratique.

2.4 Des souhaits pour l'an 2000

Enfin, en guise de conclusion à cette réflexion sur la profession, le CAPFE se permet de formuler quelques vœux dont la réalisation amènerait peut-être l'amélioration des ententes et du partenariat existant à l'intérieur de l'université et entre l'université et le milieu scolaire.

Le premier souhait s'adresse aux facultés et aux départements des sciences de l'éducation qui, à l'intérieur de chaque université, pourraient être plus proactifs par rapport aux facultés disciplinaires. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il y a désormais un rapprochement notoire entre les deux mondes. Mais ne faudrait-il pas intégrer encore plus les membres des facultés disciplinaires à la formation des enseignantes et des enseignants en les invitant, par exemple, à se rendre à l'école au moins de façon minimale? C'est dans ce contexte qu'une collaboration importante de l'ensemble des professeurs travaillant dans le domaine de la formation à l'enseignement constituerait un enrichissement notable.

Un deuxième souhait de collaboration et de partenariat concerne cette fois-ci l'Association québécoise en formation des maîtres (AQUFOM) qui, à notre avis, devrait redoubler ses efforts pour accroître la présence de membres des facultés disciplinaires et d'enseignants et enseignantes à ses activités et colloques annuels. Ces réunions pourraient être des lieux privilégiés pour réfléchir sur les ententes de partenariat entre les universités et les écoles. Elles pourraient donner également lieu à des discussions entre les diverses cultures afin d'en arriver à une meilleure harmonisation de la pédagogie et de la discipline ou de la théorie et de la pratique.

3 Les travaux à venir

Durant l'année 1999-2000, le CAPFE continuera ses réunions ordinaires. Rappelons qu'il visitera trois universités, à savoir l'Université McGill, l'Université du Québec à Montréal et l'Université du Québec à Trois-Rivières. Contrairement aux autres

années, il n'y aura pas de travail d'analyse prioritaire concernant un domaine particulier de la formation à l'enseignement, étant donné que les orientations ministérielles pour l'éducation préscolaire et le primaire, pour le secondaire ainsi que pour l'adaptation scolaire n'ont pas été rendues publiques au cours de l'année 1998-1999. Par contre, le Comité poursuivra l'analyse des programmes de formation à l'enseignement qui lui seront soumis par différentes universités à la suite des modifications apportées à leurs programmes déjà en place.

Il va sans dire que le CAPFE sera sensible à toutes les orientations ministérielles prises dans la foulée du rapport Inchauspé, orientations pouvant avoir des répercussions sur la formation des futurs enseignants et enseignantes. En ce sens, les travaux de la Commission des programmes et les changements annoncés relativement au curriculum de l'enseignement primaire et secondaire ne manqueront pas de marquer les réflexions et les travaux des membres du CAPFE de façon importante.

Annexe A

MANDAT ET COMPOSITION DU CAPFE

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

(Extrait de la Loi sur l'instruction publique)

INSTITUTION

477.13. Est institué le « Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement ».

477.14. Le Comité est composé de neuf membres nommés par le ministre après consultation des organismes intéressés :

1° le président qui est, en alternance, un membre du personnel professionnel de l'enseignement et une personne du milieu de l'enseignement universitaire;

2° trois membres sont enseignants aux ordres d'enseignement primaire ou secondaire;

3° un membre est membre du personnel professionnel;

4° trois membres sont enseignants à l'ordre d'enseignement de niveau universitaire;

5° un membre est choisi parmi les personnes du milieu de l'enseignement de niveau universitaire qui ont une expérience du milieu préscolaire, primaire ou secondaire.

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

En outre, le ministre peut nommer deux membres adjoints, l'un choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation, l'autre parmi le personnel d'encadrement des commissions scolaires.

Les membres adjoints n'ont pas droit de vote.

MISSION ET FONCTIONS

477.15. Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Pour l'exercice de sa mission, le Comité :

1° examine et agrée les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;
2° recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner;

3° donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

FONCTIONNEMENT

477.19. Le mandat d'un membre du Comité est d'une durée de trois ans.

Toutefois, le ministre peut établir que le mandat du tiers des premiers membres qu'il désigne est d'une durée d'un an et que celui d'un autre tiers qu'il désigne est d'une durée de deux ans.

477.20. À l'expiration de son mandat, le membre demeure en fonction jusqu'à ce qu'il soit nommé de nouveau ou remplacé.

La durée totale des mandats successifs d'un membre et de toute période pendant laquelle il est demeuré en fonction entre deux mandats ne peut excéder six ans. Au terme d'une telle période de six ans, un membre demeure toutefois en fonction jusqu'à ce qu'il soit remplacé.

477.21. Toute vacance survenant en cours de mandat parmi les membres est comblée, selon le mode prescrit pour sa nomination, pour la durée non écoulée du mandat.

477.22. Les membres du Comité ne sont pas rémunérés, sauf dans les cas, aux conditions et dans la mesure que peut déterminer le gouvernement. Ils ont cependant droit au remboursement des dépenses faites dans l'exercice de leurs fonctions, aux conditions et dans la mesure que détermine le gouvernement.

477.23. Le président dirige les séances du Comité et assure la gestion des activités du Comité.

Le ministre désigne un membre du Comité pour remplacer le président en cas d'absence ou d'empêchement de celui-ci.

477.24. Le quorum aux séances du Comité est de la majorité de ses membres.

477.25. Le Comité peut tenir ses séances à tout endroit au Québec.

477.26. Le ministre met à la disposition du Comité les membres du personnel du ministère et les ressources matérielles nécessaires à l'exercice de leur mission.

RAPPORT ANNUEL

477.27. Le Comité doit, au plus tard le 15 novembre de chaque année, soumettre au ministre un rapport de ses activités pour l'année scolaire se terminant le 30 juin précédent.

477.28. Le ministre dépose ce rapport devant l'Assemblée nationale dans les 30 jours de sa réception ou, si elle ne siège pas, dans les 30 jours de la reprise des travaux.

Annexe B

MEMBRES DU CAPFE EN 1998-1999

MEMBRES DU CAPFE EN 1998-1999*

PRÉSIDENT

Conrad Ouellon
Professeur
CIRAL
Faculté des lettres
Université Université Université Université
Université Université Laval

MEMBRES

André Bédard
Directeur
Commission scolaire Marie-Victorin

Jean-Pierre Charland
Professeur
Département d'études en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Cathrine Le Maistre
Professeure
Faculté d'éducation
Université McGill

Thérèse Nault
Professeure
Département de pédagogie
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Janice Tessier-Murray
Enseignante
Commission scolaire
Lester-B.-Pearson

Lysanne Perreault-Leblond
Enseignante
Commission scolaire des Découvreurs

Jean-Claude Vachon
Professeur
Département des
sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Pierrette Viau
Enseignante
Commission scolaire
Marguerite-Bourgeoys

MEMBRES ADJOINTS

Gilbert Dumont
Directeur général
Commission scolaire de Charlevoix

Diane Gagnon
Directrice
Direction de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRE-COORDONNATEUR

Marc-André Bédard

* En date du 31 mai 1999